



HAL
open science

Attention conjointe, coexplicitation de l'expérience et accompagnement en formation

Hervé Breton

► **To cite this version:**

Hervé Breton. Attention conjointe, coexplicitation de l'expérience et accompagnement en formation. Éducation permanente, 2015, Accompagnement, réciprocité et agir collectif, 205. hal-03244117

HAL Id: hal-03244117

<https://hal.science/hal-03244117>

Submitted on 24 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

<https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton>

[PREPRINT] BRETON, H. (2015). Co-explicitation, attention conjointe et fonctions d'accompagnement en formation. *Éducation permanente*, 2015/4, 205, 87-98.

Hervé Breton

herve.breton@univ-tours.fr

<https://orcid.org/0000-0003-3536-566X>

Université de Tours, EA7505, France

Attention conjointe, coexplicitation de l'expérience et accompagnement en formation

Les processus attentionnels et le « devenir attentif » sont au cœur des pratiques et des situations d'accompagnement. C'est ce que nous proposons de penser et d'étudier ici, en définissant les processus attentionnels dans leurs dimensions opératoires et qualitatives, notamment à partir des travaux récents provenant de la phénoménologie expérientielle. C'est à partir de cet ancrage que nous étudierons les dimensions attentionnelles des courants de l'accompagnement en formation d'adultes, tels que le « tenir conseil » et les démarches d'explicitation, puis que nous interrogerons les situations d'accompagnement dans leur éthique, à travers les postures et les pratiques des conseillers.

Les contextes convoqués – situations de soins, conseil en évolution professionnelle, reconnaissance et validation des acquis – permettent de penser les différentes formes d'attention mobilisées : coexplicitation des attentes, attention à soi, attention conjointe, écologie de l'attention, accompagnement collectif. Par ces exemples, nous souhaitons contribuer à une (re)prise en compte de l'attention comme composante de l'activité réflexive dans les fonctions d'accompagnement, dans les situations de relations duelles typiques du conseil en formation, mais également dans différentes formes d'accompagnement collectif.

Pratiques d'accompagnement et « tenir conseil »

Le symposium dédié à Alexandre Lhotellier au cours de la Biennale 2015 de l'éducation et de la formation a été l'occasion de réfléchir, à partir de témoignages de chercheurs et de praticiens, aux apports et aux appropriations du « tenir conseil » dans les institutions et les dispositifs d'accompagnement, mais également dans les postures et les pratiques. Nous avons été invité à l'une des tables rondes, et notre propos a porté sur les liens qu'entretiennent le « tenir conseil » (Lhotellier, 2001) et les démarches d'explicitation (Vermersch, 2012). Cette jonction, réalisée

notamment par Chauvet (2012) et Doublet (2011), irrigue depuis maintenant vingt ans les travaux sur l'accompagnement à partir de recherches-actions et des publications en lien avec les différents domaines de la formation d'adultes : orientation, accompagnement en VAE, conseil en évolution professionnelle, bilan de compétences, alternance... L'étude présentée par Chauvet (2012) différencie les postures des conseillers entre logique d'aide à la délibération et logique de diagnostic. Ces distinctions structurent des repères importants pour penser concrètement les fonctions d'accompagnement sur le plan des pratiques, des représentations, et même des mythes qui peuvent leur être associés (Violet, 2012).

A partir de ces éléments, nous nous sommes intéressé aux « actes et gestes » du tenir conseil et de l'entretien d'explicitation, en thématissant les « actes négatifs », c'est-à-dire ceux qui ne sont pas réalisés à dessein, tel que « s'abstenir de donner des conseils ». Nous avons pris le parti étrange de considérer que le fait de « s'abstenir » (de dire, de faire...) dans l'accompagnement suppose un effort, car il va à l'encontre d'une tendance, d'une force, celle de l'intentionnalité, pouvant conduire à agir de manière directe, voire à agir pour ou à la place d'autrui. Le chemin que nous avons alors emprunté a conduit à questionner cette tendance en lien avec les théories de Husserl, dont les travaux ont été repris récemment par le courant de la phénoménologie expérientielle¹ (Depraz, 2009b ; Vermersch, 2012). Cet article s'inscrit dans la continuité de cette table ronde et approfondit l'étude des liens produits entre accompagnement et attentionnalité.

Vers une phénoménologie expérientielle de l'attentionnalité

En avançant l'hypothèse que l'acte de « s'abstenir » suppose un effort, nous sommes conduit à expliciter la nature même de cet acte puis à en décrire les « forces contraires ». La force que nous évoquons sans l'avoir encore définie est en effet celle de l'intentionnalité, ce qui nous permet de définir l'attention comme une capacité de modération et de modulation de la vie intentionnelle. Pour Husserl, la conscience est un flux continu de vécus, régi par l'intentionnalité et ses « structures d'anticipation ». Dans cette perspective, l'expérience se constitue par sédimentation des « rétentions » qui, en s'intégrant, viennent former, par protention, les structures d'anticipation. Dans la théorie husserlienne, l'expérience est régie par les structures d'anticipation et les horizons d'attente résultant des protentions qui agissent par remplissement².

1. Voir également Depraz et al. (2011) ainsi que Vion-Dury et al. (2013).

2. Le remplissement peut être compris comme l'acte par lequel se synthétise l'objet perçu dans le cours de l'expérience produisant une signification « déjà là » pour les perceptions à venir. Gyemant (2010) définit le remplissement comme un « recouvrement » [Deckung] : « Un acte de signifier et une intuition se superposent, et ils s'entrelacent dans cette superposition de manière si intime qu'ils en viennent à former un unique acte synthétique, l'acte de connaissance. »

Des développements importants seraient nécessaires pour caractériser la vie intentionnelle dans ses modalités de déploiement, comme processus vital pour habiter le monde, et paradoxalement, comme processus de réification du monde (Bégout, 2007). Nous n'aborderons cependant ici la question de la vie intentionnelle que pour définir les composantes et les processus de l'attentionnalité. Celle-ci, dans la théorie husserlienne, procède d'une variation de la vie intentionnelle par ralentissement et suspens, créant les conditions d'une variation. L'attention est une modification de la dynamique intentionnelle que Depraz (2014) définit comme « modulation », soit comme capacité de « se dé/retourner vers », de « rediriger son regard », d'« orienter sa visée », de « viser de façon spéciale ». Il y a, dans cette analyse, la description d'une « gestualité » de l'activité attentionnelle et la mise au jour de sa dimension à la fois graduelle (dynamique d'intensification) et active : la « déprise » et le « suspens » sont nécessaires pour que soient remarqués des objets restés inaperçus, ouvrant la possibilité d'une intensification de l'intérêt pris à ces objets dont la conséquence est potentiellement la transformation du champ de conscience.

L'intensification attentionnelle s'amorce par des formes de déprise, auxquelles l'acte de « s'abstenir » participe. Cet acte se comprend maintenant à la lumière des processus attentionnels comme une forme de ralentissement, de mise entre parenthèses augurant une conversion dans la manière de regarder et de percevoir le cours de l'expérience. Nous avons utilisé cet acte comme support et levier pour mettre à la réflexion toute une posture d'accompagnement, assumant l'impossibilité d'agir de manière directe, pour et à la place d'autrui, et pour en penser les conséquences éthiques, stratégiques et pratiques. Se rendre disponible et se maintenir attentif dans les situations d'accompagnement ne procèdent donc pas, dans notre perspective, d'un choix par défaut résultant d'une forme de déconvenue. L'attention pensée comme modalité de levée d'une emprise (celle du déjà-commu), comme geste d'une déprise de la logique intentionnelle et volontariste, ouvre des perspectives importantes pour repenser les situations d'accompagnement, les manières de procéder et les processus de réciprocité.

Asymétrie, réciprocité et coexplicitation des attentes

L'attentionnalité, par le ralentissement qu'elle suppose et le « découverte³ » qu'elle provoque, ouvre des espaces de disponibilité dans les situations d'accompagnement. Être disponible, ou plus exactement se rendre disponible, permet d'accéder de manière momentanée ou prolongée à des modes de perception qui ne sont pas déjà remplis et recouverts par les structures d'anticipation de

3. A partir des travaux de Husserl (1964), nous proposons de considérer le « découverte » comme « un moment dans le cours de l'expérience durant lequel les protentions et anticipations se trouvent ralenties, voire retenues, créant ainsi un espace de disponibilité.

la vie intentionnelle. Faire advenir ces moments dans les situations d'accompagnement crée les conditions, entre autres, d'une coexplicitation des attentes et d'un accès à l'expérience en première personne (Depraz, 2011). Cette « mise à découvert » des intentionnalités déploie les possibilités d'une reconnaissance mutuelle. Les situations d'accompagnement sont très diverses, tant par leurs contextes, très variables selon que la demande résulte d'une prescription ou d'une libre adhésion, que par leurs thématiques : insertion, évolution professionnelle, reconversion, qualification, validation des acquis de l'expérience... Selon ces contextes, un schème d'analyse possible est d'en réfléchir la structure et le degré d'asymétrie : « Certaines relations sociales peuvent être qualifiées de relations asymétriques au sens où les termes qui y sont impliqués ne peuvent être permutés sans que leur nature même en soit modifiée » (Zaccaï-Reyners, 2006).

Cette asymétrie se trouve dans les situations de soins, structurellement forte, la dépendance pouvant être maximale lorsque les capacités physiques et/ou psychiques se trouvent affaiblies et diminuées. Le patient vit alors une situation de dépendance pouvant le conduire à accepter de manière inconditionnelle les prescriptions du médecin et des professionnels du soin. Zaccaï-Reyners analyse les trois phases de l'accueil institutionnel en situation de soin et montre la dégradation possible de l'adhésion du malade au projet thérapeutique lorsque celui-ci se trouve conduit à l'accepter de manière passive. Cette inconditionnalité a pour conséquence une forme de renoncement à une existence en première personne lors de la définition du projet et/ou lors de sa mise en œuvre. Dans la relation, elle se traduit par une perte de confiance, une résignation, ou à l'inverse, par des actes d'obstruction. Le maintien de l'adhésion suppose que se préservent dans la relation des espaces de coexplicitation des attentes ouvrant les possibilités de moments de dialogue, assumant paradoxalement une parité de relation dans une disparité des places (Pineau, 1998 ; Denoyel, 2007). C'est ce que souligne Zaccaï-Reyners (2006) lorsqu'elle montre l'importance de « l'explicitation des attentes [qui] permet aux parties de définir les contours de leurs attentes, de prendre conscience de leur origine, d'interroger l'adhésion respective aux attentes exprimées ». Cette mise au jour des intentions suppose des formes de ralentissement ouvrant vers la variation des « régimes de disponibilité⁴ » (Billeter, 2002) et permettant de devenir attentionné aux vécus des personnes en situation de dépendance et de vulnérabilité. En d'autres termes, l'attention à soi initie une capacité de perception sensible au vécu des personnes accompagnées et ouvre les possibilités pour que se parlent les attentes et les résistances respectives.

4. Billeter (2002) explore les liens entre « activité intentionnelle » et « formes de disponibilité » pour penser les « régimes de l'activité » : « Il serait pourtant vain de vouloir nous débarrasser de notre activité intentionnelle et consciente. Ce qui importe est d'établir un juste rapport entre elle et l'activité nécessaire ». On retrouve ici la fonction de modulation propre à l'attentionnalité.

Les métiers de l'insertion et de la formation confrontent également les professionnels aux paradoxes de la dépendance et de l'autonomie. Ainsi, les professionnels du « travail social » doivent accompagner leurs « bénéficiaires » dans la construction d'un projet professionnel tout en assumant une fonction de contrôle quant aux actions réellement mises en œuvre, qui conditionnent le maintien des droits. Se maintenir attentif à ces paradoxes et les expliciter dans la relation permettent de préserver à la fois une relation de confiance (Cornu, 2003) et une cohérence des pratiques. Pour rester attentif à la situation et au devenir des personnes, le professionnel est conduit à métacommuniquer sur le dispositif d'accompagnement dans lequel il exerce et sur sa perception des finalités en lien avec la demande qui lui est formulée. Cette clarification des intentions et des possibles est un passage nécessaire pour que l'accompagnement prenne sens. Elle est même une condition pour que le travail s'engage de manière active, en première personne, dans des activités réflexives. Le travail expérientiel à partir de vécus singuliers est en effet premier dans de nombreuses situations d'accompagnement en formation d'adultes : accompagnement des transitions, conseil en évolution professionnelle, parcours de reconnaissance et de validation des acquis... Il nécessite un travail d'explicitation qui s'amorce par le réfléchissement des vécus dans des situations singulières dont l'exploration et la description s'effectuent « en première personne ». Cette attentionnalité à soi suppose, pour que les temps d'accompagnement soient porteurs, une clarification réciproque des enjeux et des attentes : « Etre attentif au dialogue dans la situation interlocutive de l'accompagnement, c'est articuler communication et cognition en développant une "compétence interrogative" [Jacques, 2000] et une capacité d'autoréflexion réciproque chez les deux partenaires » (Denoyel, 2002).

Processus d'attention conjointe et clarification des vues dans le cours de l'expérience

Le conseiller assumant l'impossibilité de savoir ce qui est convenable ou souhaitable pour autrui est conduit à porter son attention sur les processus par lesquels les personnes qu'il accompagne accèdent et s'expriment sur leurs vécus ou leurs situations. Cette attention conjointe aux situations et aux vécus est « contributive » et vise un travail de coélaboration autour d'un objectif partagé : l'accès, l'analyse et l'interprétation de l'expérience. Elle opère par exemple dans les situations d'accompagnement des transitions, de l'évolution professionnelle, ou du bilan de compétences, en contribuant par le questionnement à la « clarification des vues » et à l'émergence de perspectives, se traduisant alors dans ce qu'il est convenu d'appeler le « projet » professionnel. En tant qu'interlocuteur, le conseiller dispose d'un premier atout, celui de la distance, qui peut être une ressource pour coréfléchir aux enjeux de la situation exposée au cours des

premiers entretiens : « Le locuteur est immergé dans sa vie et son principal travail est de s'en dégager pour trouver la distance nécessaire à une vision compréhensive ; l'interlocuteur, lui, au départ, est physiquement autre, étranger à cette vie, et doit s'en approcher suffisamment pour trouver sa distance de vue et d'appréhension » (Pineau et Le Grand, 1993).

Cette situation d'extériorité offre au conseiller la possibilité d'une distance de vue moins impliquée, donc propice à une vision plus ouverte des possibles et des perspectives. Son risque cependant est, en restant « à la fenêtre », de se contenter d'une vision abstraite, insensible à la complexité de toute situation vécue en première personne. Accompagner vers la clarification des vues engage vers des formes de coattention présenteielle durant lesquelles les personnes « interagissent en temps réel en fonction de ce qu'elles perçoivent de l'attention des autres participants » (Citton, 2014). Cette pratique de l'attention conjointe assume, en tant que composantes de l'accompagnement, les processus coréflexifs à l'œuvre, en maintenant une tension entre implication et distanciation. Cette « disposition sans disposition » (Jullien, 2012) permet de se maintenir sensible à l'expérience d'autrui, d'en saisir les hésitations, les focalisations, les empressements, et ainsi de les prendre en compte, de les noter, pour inciter à les mettre au jour au cours de l'accompagnement.

Coexplicitation, modulation de l'attention et formation du devenir

Un second levier du conseiller est sa pratique de l'entretien et sa vigilance quant à la performativité de ses actes de langage. Concrètement, si l'enjeu assumé (et contractualisé) de la situation d'accompagnement est que s'engage un travail de clarification des vues, des possibles et des perspectives professionnelles, réalisé par la personne en situation de transition, le conseiller va contribuer à l'exercice du discernement, de l'examen attentif de cette situation par la personne elle-même. Il peut alors procéder selon trois directions : ralentir, inciter, défocaliser.

Ralentir, c'est prendre le temps, ce qui est bien souvent une épreuve « en soi » dans une époque dominée par les processus de compression du temps (Rosa, 2014) et de sa gestion (Boutinet, 2004). Prendre le temps, c'est faire en sorte que s'ouvrent des espaces pour que se réfléchissent, selon des modalités renouvelées, la ou les situations vécues, à analyser, décrire et réfléchir. Le premier enjeu est celui de l'accès à des situations singulières, celui-ci étant un préalable à la description et à l'analyse. Ce passage par l'accueil de l'expérience en « première personne » est une condition de l'accompagnement dans les parcours VAE, les démarches de portfolio et d'histoires de vie en formation (Dominicé, 2003). Le conseiller peut agir pour favoriser cet accès à l'expérience : ralentissement du rythme du discours, invitation à s'asseoir, se montrer présent, faire confiance... Le ralentissement

procède d'une ambiance, d'une relâche de l'intentionnalité, propice au « remarquer⁵ » de l'activité réflexive.

Se donner du temps participe du processus de découverte de l'expérience et rend possible son évocation⁶. Le travail narratif de périodes de vie, de moments marquants ou de situations professionnelles significatives, caractéristique des situations d'accompagnement du bilan ou de la VAE, ouvre la possibilité d'une relecture, d'abord produite par l'auteur(e) du récit. La narration est l'occasion d'un éveil attentionnel à des événements, des faits et des possibilités qui, précédemment, n'étaient pas aperçus ou n'avaient pas été thématiques : « Voir, c'est recevoir les qualités de l'objet ; regarder, c'est les extraire activement d'un fond » (Ricœur, 1967). Cette transformation qualitative de la manière de regarder relève non pas d'une prise de conscience⁷, mais d'une « prise en considération », d'un « s'apercevoir » d'éléments laissés en jachère par « inattention ». Le conseiller peut participer activement à ce travail d'éveil attentionnel, en incitant à détailler, clarifier et préciser certains domaines de l'expérience, afin que la personne dispose d'une connaissance étendue des facteurs pouvant influencer sur sa situation et son devenir. C'est ce à quoi procèdent les conseillers VAE lorsqu'ils relancent la personne accompagnée sur des pans de l'expérience décrite pour inciter à les détailler plus finement aux dépens d'autres, dans une stratégie, cette fois, de complétude⁸ du récit de l'expérience en vue de la validation.

Autre possibilité pour le conseiller : contribuer à « défocaliser », ce que Jullien (2012) nomme la « défixation ». Le passage d'un état d'inattention à un état attentif procède, on l'a dit, d'un processus d'éveil. A l'inverse, certaines dimensions de l'expérience cristallisent l'attention, la focalisent, la concentrent. L'acte proposé par le conseiller relève l'éventuelle « déprise », par interrogation des « allants de soi » et des « évidences » non questionnées, se présentant dans le cours du récit. La défocalisation dont il est question ici vise à restaurer une capacité de modulation attentionnelle redéfinissant les structures d'anticipation par désengagement. Elle relève d'un travail d'élargissement des horizons de l'expérience et restaure par mobilité les capacités d'évolution.

Par incitation, questionnement⁹ et relance, le conseiller vise à accroître les processus de modulation attentionnelle, développant la capacité de choix quant

5. L'activité de « remarquer » s'étend du processus d'éveil résultant du fait de « s'apercevoir » dans le cours de l'expérience jusqu'aux gestes de saisie transformant les objets expérimentiels aperçus en objets de réflexion.

6. Vermersch (2014) associe l'acte d'évocation de l'expérience à la mémoire concrète. Il ajoute : « Le concept de mémoire est pénible parce qu'il ne distingue pas les trois temps : apprentissage, conservation, rappel ; le concept d'évocation désigne le temps et le mode particulier du rappel. »

7. Cette distinction entre le modèle de la « prise de conscience » et celle de « l'éveil attentionnel » signe le passage d'une logique psychologique à une logique phénoménologique (Vermersch, 2012).

8. Ricœur (1983) propose trois critères pour penser le modèle de concordance de la mise en intrigue : la complétude, la totalité et l'étendue appropriée.

9. « La question n'est pas l'intrusion, l'indiscrétion, l'inquisition ou la création d'un rapport de forces, du plus fort au plus faible, de celui qui sait à celui qui ne sait pas. L'interlocuteur souvent se demande : mais pourquoi

aux objets saisis pour l'examen des situations et des expériences : « C'est l'attention qui développe dans le temps, accentue et éclaire tour à tour les divers "côtés" d'une situation confuse, les divers "aspects de valeur" d'une énigme pratique » (Ricoeur, 1967). C'est par la modulation attentionnelle, alternant les gestes de déprise (défocalisation), d'éveil (devenir attentif) et de saisie (concentration) que les potentiels de la situation (Jullien, 2005) sont mis à jour et que les perspectives du devenir s'opérationnalisent. Cependant, pour pertinentes que soient ces démarches de conseil professionnel et d'accompagnement, elles trouvent leur limite dans leur dimension ponctuelle¹⁰. Les recherches sur les transitions professionnelles ont montré à la fois leur durée moyenne – de trois à six années (Bédard, 1983) – et leur dimension graduelle, procédant par étapes (Négroni, 2013). Accompagner ces évolutions et ces transitions au long cours engage vers des formes de compagnonnage comprenant des modes de disponibilité relevant d'une « écologie de l'attention ».

Accompagnement collectif et écologie de l'attention

Nous avons envisagé des situations d'accompagnement impliquant un conseiller dans des interactions avec une ou plusieurs personnes en situation d'accompagnement, porteuses d'une demande de changement, d'évolution, de bilan. Notre propos consiste ici à penser les formes que peut prendre une « écologie de l'attention » (Citton, 2014) intégrant le temps long des parcours dans des formes d'accompagnement collectif. Pour ce faire, nous présenterons les grandes lignes d'une recherche-action conduite au Campus des métiers de Joué-lès-Tours (Cesvre et Langlo, 2013) visant à développer une culture de l'attention et de l'explicitation dans l'organisation d'un centre de formation d'apprentis, dans les pratiques pédagogiques des formateurs et dans les interactions avec les apprentis. Nous résumerons les résultats de ces trois années de recherche-action en deux points : la formation de collectifs de formateurs pour l'appropriation des approches visant l'accompagnement au récit et à l'explicitation des vécus en entreprises des apprentis ; l'appropriation de ces démarches par les apprentis au cours de sessions collectives de coexplicitation de l'expérience dans une visée formative.

Dans un premier temps, enseignants et formateurs se sont engagés dans une formation incluse dans la recherche-action dont l'objet a été de promouvoir l'appropriation de postures facilitant l'expression par les apprentis de leurs vécus au travail, dans l'entreprise et au CFA. Parmi les points saillants ayant marqué les

me pose-t-il cette question ? La question n'est pas une "mise en demeure", mais un appel à chercher » (Lhotellier, 2001).

10. Rappelons par exemple que la durée maximale d'un accompagnement en bilan de compétences est de vingt-quatre heures, s'étendant sur une durée de quatre à six mois, que cette durée est optimale et qu'elle tend à se réduire. Voir à ce sujet le rapport 2015 de la COPANEF : « Evolutions du bilan de compétences ».

formateurs à l'issue de la première année, deux retiennent particulièrement notre attention :

– la difficulté décrite par les enseignants du CFA pour se rendre disponibles au récit en première personne des apprentis de leurs vécus en entreprises. Différentes contraintes ont été évoquées, d'abord logistiques (emplois du temps, effectifs des classes, notamment). Puis sont venus des éléments plus impliquants tels que les perceptions de manque de temps et d'empressement, lié aux programmes décrits comme très chargés et laissant peu de marges. Une coanalyse plus fine a montré le « dérangement » que ces temps d'expression de l'expérience pouvaient produire tant sur l'organisation du cours que sur la manière de conduire les échanges : se rendre attentif à l'expérience des apprentis est venu questionner individuellement et collectivement les manières de concevoir le métier de formateur au CFA, ses finalités et les manières de procéder ;

– les difficultés rencontrées à se réfréner pour éviter de parler pour, ou à la place de l'apprenti, soit durant les temps de description, soit lors des temps d'élaboration et de thématisation de l'expérience par les apprentis eux-mêmes. Ce travail de guidance a nécessité de la part des formateurs, là encore, d'accepter de prendre le temps et de « s'abstenir » de nommer à la place de l'apprenti les procédés que celui-ci cherchait à mettre en mots dans l'interaction. Les motifs évoqués par le collectif d'enseignants-formateurs sont instructifs : l'empressement pouvait résulter du sentiment d'évidence ressenti devant les manières de dire la pratique ; d'autres motifs avancés portent sur le sentiment de trop grande difficulté de l'exercice pour certains apprentis : « Sans aide, il n'y arrivera pas. » Dernier exemple, le souhait de faire gagner du temps : « Cela va plus vite si je lui propose les manières de dire ce qu'il a fait. » Ces exemples montrent la nécessaire vigilance, jamais définitivement acquise, de se maintenir disponible aux rythmes, aux modalités d'expression de l'expérience en première personne.

Concernant l'appropriation de la démarche par les apprentis, la recherche-action a favorisé le déroulement d'ateliers comprenant des temps collectifs de coexplicitation des pratiques à partir de situations de travail vécues en entreprises. Ce processus d'explicitation de l'expérience au sein de sous-groupes ou de groupes-classes a eu pour objet de favoriser la prise de parole sur les vécus et la mise en mots des procédés d'actions, par le témoignage et l'approche explicitante. Les échanges entre pairs ont favorisé les processus d'attention réciproque selon des alternances de prise de parole en première personne (attention à soi par le récit d'une expérience vécue), en deuxième personne par les questions visant la description des pratiques adressées aux apprentis membres du sous-groupe, en troisième personne par l'analyse collective des pratiques et des règles de métiers. Les échanges, spontanés ou répartis dans les modes de prise de parole, devaient, selon la consigne émise par l'enseignant, privilégier le « comment », c'est-à-dire inciter à décrire les procédés d'action plutôt que d'en commenter les résultats. Durant ces

ateliers, le questionnement à plusieurs voix s'est organisé entre pairs, dans une relation paritaire¹¹, selon des processus de défocalisation et d'éveil, le récit des uns conduisant par « écho » à ouvrir de nouvelles perspectives pour penser de manière collective les pratiques au gré des contextes et des styles de chacun des apprentis.

Par son approche globale et durable, la recherche-action a veillé à maintenir une attention à l'expérience des apprentis, dans différents espaces et aux différentes échelles de l'établissement : organisationnelle, par l'aménagement des emplois du temps ; pédagogique, par la conduite de sessions d'explicitation organisées ; informelle, lors d'interactions privilégiant la description de l'agir entre enseignants et apprentis ; collective, par le développement des échanges entre pairs sur le mode de l'explicitation des pratiques. En mobilisant l'ensemble des acteurs de l'établissement et en promouvant des temps dédiés aux récits de pratiques dans des formes organisées ou spontanées, dans le cadre d'entretiens individuels ou de moments collectifs, la recherche-action visait à promouvoir une culture de l'attention à l'expérience et aux pratiques des apprentis pour mieux accompagner leur parcours d'apprentissage.

L'expérience attentionnelle comme socle de l'accompagnement

« Mon expérience, c'est ce à quoi j'accepte de me rendre attentif¹² ». William James, en soulignant la dimension sélective et réceptive de l'attention, en fait une composante première de l'expérience. C'est, pour conclure, cette dimension expérientielle de l'attention qu'il nous semble essentiel de prendre en compte pour penser les fonctions d'accompagnement. En décrivant la dimension graduelle et qualitative du devenir attentif, nous avons du même coup mis au jour un processus de clarification des vues, dont la conséquence est l'engagement d'un mouvement de transformation de soi qui procède d'une évolution des manières de percevoir dans le cours et dans l'après-coup de l'expérience. En resituant l'attention dans une phénoménologie de l'expérience concrète, notre propos a été de permettre une reprise en compte d'une notion trop souvent associée aux seules recherches provenant de la psychologie expérimentale et des sciences cognitives.

Cette expérience attentionnelle a été présentée, en lien avec les fonctions d'accompagnement, dans une dimension relationnelle. Souvent réfléchi sur un plan individuel et internaliste, la notion d'attention conjointe situe d'emblée le devenir attentif comme une expérience partagée, dont les effets sont à étudier selon

11. Une vidéo de présentation de cette recherche-action est accessible sous le lien suivant : <https://vimeo.com/883>.

12. Cette citation est proposée par Citton (2014), en référence à William James, *The Principle of Psychology*, t. 1, New York, Henry Holt, 1890, chap. XI, p. 402-404. La même citation est rendue par Depraz (2014) : « Mon expérience, c'est ce à quoi j'accorde mon attention », en référence à W. James, « L'attention », dans *Principles of Psychology*, Dover, 1889, vol. 1, chap. XI, p. 402-458 ; trad. franç. par A. Voscarudis, *Alter*, n°18, « L'attention », 2010, p. 229-230.

une dynamique de réciprocité. Les modalités en sont à penser pour que les intentions accèdent au langage dans la relation d'accompagnement afin que des espaces de disponibilité adviennent comme préalables au réfléchissement de l'expérience et à l'analyse des situations vécues. Dans deux recherches, l'une portant sur les pratiques d'accompagnement de démarches de portfolio à l'École de la deuxième chance (Breton, 2015a), et la seconde auprès de conseillers en accompagnement VAE (Breton 2015b), nous avons analysé les procédés par lesquels les professionnels accompagnent à la fois la prise d'intérêt et le développement de l'attention à des situations singulières et significatives, dans une visée de description puis de thématization. Ces deux études montrent notamment les stratégies mises en œuvre par les accompagnateurs et les accompagnatrices afin de favoriser l'accès à l'expérience singulière et inciter à la reconnaissance de composantes de ces expériences restées en jachère.

Bibliographie

- BÉDARD, R. 1983. « Crise et transition chez l'adulte dans les recherches de Daniel Levinson et de Bernice Neugarten ». *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 9, n° 1, p. 107-126.
- BÉGOUT, B. 2007. *L'enfance du monde*. Paris, Éditions de la Transparence.
- BILLETIER, J.-F. 2002. *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Paris, Alia.
- BOURDIEU, E. 1998. *Savoir faire. Contributions à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris, Le Seuil.
- BOUTINET, J.-P. ; DENOYEL, N. ; PINEAU, G. ; ROBIN, J.-Y. (dir. publ.). 2008. *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transition, rebonds*. Paris, Puf.
- BOUTINET, J.-P. 2004. *Vers une société des agendas. Une mutation des temporalités*. Paris, Puf.
- BRETON, H. 2009. « De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par le développement de la capacité réflexive ». Dans : C. Guillaumin, S. Pesce, N. Denoyel (dir. publ.). *Pratiques réflexives en formation*. Paris, L'Harmattan, p. 117-127.
- BRETON, H. 2015a. « L'accueil de l'expérience dans les pratiques d'accompagnement à l'École de la deuxième chance ». *Education permanente. Hors-série AFPA*, p. 117-127.
- BRETON, H. 2015b. *Phénoménologie de l'expérience et postures d'accompagnement en VAE*. Liège, colloque de l'ADMEE, 28 janvier.
- CESVRE, S. ; LANGLO, G. 2013. « Apprendre à réfléchir son expérience ». *Education permanente*. N° 196, p. 87-98.
- CHAUVET, A. 2012. « Quelle posture pour le professionnel du bilan de compétences ? ». *Education permanente*. N° 192, p. 130-141.
- CITTON, Y. 2014. *Pour une écologie de l'attention*. Paris, Le Seuil.
- CORNU, L. 2003. « La confiance ». *Le Télémaque*. N° 24, p. 21-30.
- DENOYEL, N. 2002. « La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques ». *Education permanente*. N° 153, p. 231-240.

- DENOYEL, N. 2007. « Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique ». Dans : J.-P. Boutinet et al. (dir. publ.). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transition, rebonds*. Paris, Puf, p. 149-160.
- DEPRAZ, N. 2009a. « Introduction ». Edmund Husserl, *Phénoménologie de l'attention*. Paris, Vrin.
- DEPRAZ, N. 2009b. *Plus sur Husserl. Une phénoménologie expérientielle*. Paris, Atlande.
- DEPRAZ, N. 2011. « L'éloquence "de" la première personne ». *Alter*. N° 19, p. 57-64.
- DEPRAZ, N. 2012. *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète*. Paris, Armand Colin.
- DEPRAZ, N. 2014. *Attention et vigilance*. Paris, Puf.
- DEPRAZ, N. ; VARELA, F.-J. ; VERMERSCH, P. 2011. *A l'épreuve de l'expérience*. Bucarest, Zenith.
- DOMINICÉ, P. 2003. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan.
- DOUBLET, M.-H. 2011. « La posture professionnelle en orientation : un choix identitaire nécessaire ». *Formation territoire*. N° 14, p. 148-155
- GYEMANT, M. 2010. « L'universalité du remplissement : réflexions sur la référence des intentions de signification dans les recherches logiques ». *Bulletin d'analyse phénoménologique*. Vol. VI, n° 4.
- HUSSERL, E. 1964. *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*. Paris, Puf.
- JACQUES, F. 2000. *Ecrits anthropologiques. Philosophie de l'esprit et cognition*. Paris, L'Harmattan.
- JULLIEN, F. 2005. *Traité de l'efficacité*. Paris, Grasset.
- JULLIEN, F. 2012. *Cinq concepts proposés à la psychanalyse*. Paris, Grasset.
- LHOTELLIER, A. 2001. *Tenir conseil*. Paris, Seli Arslan.
- NÉGRONI, C. 2013. « La latence, concepts-clés des bifurcations professionnelles ». Dans : C. Niewiadomski, C. Delory-Momberger (dir. publ.). *Territoires contemporains de la recherche biographique*. Paris, Téraèdre, p. 59-68.
- PINEAU, G. 1998. « L'accompagnement comme art de mouvements solidaires ». Dans : G. Pineau (dir. publ.). *Accompagnement et histoires de vie*. Paris, L'Harmattan, p. 7-20.
- PINEAU, G. ; LE GRAND, J.-L. 1993. *Les histoires de vie*. Paris, Puf, coll « Que sais-je ? ».
- RICŒUR, P. 1967. *Le volontaire et l'involontaire*. Paris, Aubier.
- RICŒUR, P. 1983. *Temps et récit*. 1. *L'intrigue et le temps historique*. Paris, Le Seuil.
- ROSA, H. 2014. *Aliénation et accélération*. Paris, La Découverte.
- VERMERSCH, P. 2000. *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- VERMERSCH, P. 2012. *Explicitation et phénoménologie*. Paris, Puf.
- VERMERSCH, P. 2014. « Surprise, découvertes, étonnements. L'entretien d'explicitation et l'éveil de la mémoire passive ». *Education permanente*. N° 200, p. 69-79.
- VIOLET, D. 2012. « Prométhée, Hermès et Epiméthée : esquisse d'une trilogie de l'accompagnement ». Dans : F. Lerbet-Sereni, F. Vialle (dir. publ.). *Mythes et éducation*. Paris, L'Harmattan, p. 97-111.
- VION-DURY, J. ; BALZANI, C. ; MICOULAUD-FRANCHI, J.-A. ; NAUDIN, J. 2013. « L'horizon de la phénoménologie expérientielle : les formes incandescentes de la présence ». *Alter*. N° 21, p. 337-351.
- ZACCAÏ-REYNEERS, N. 2006. « Respect, réciprocité et relations asymétriques. Quelques figures de la relation de soin ». *Esprit*. N° 2006/1, p. 95-108.